



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

«Коррекция наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного
возраста с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры»

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Дошкольная дефектология»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
курса 84,92 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована
«9» 03 2022г. пр. 12
зав. кафедрой СППМ ПМ
(название кафедры)
ФИО

Выполнил(а): студент(ка) 5
ф-та инклюзивного и
коррекционного образования
Ашикенова С.А.
Группа № 3Ф-506/102-5-1
Научный руководитель:
Дружинина Л.А., к.п.н.доцент,
зав. кафедрой СППМ.

Челябинск
2022

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста.....	6
1.1. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нормальным развитием	13
Выводы по 1 главе	18
ГЛАВА 2. Теоретические вопросы развития старших дошкольников с нарушением интеллекта	19
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	19
2.2. Особенности развития мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта	26
2.3. Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	32
Выводы по 2 главе	37
ГЛАВА 3. Психолого-педагогическая диагностика наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушениями интеллекта	38
3.1. Результаты изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	38
3.2. Коррекция наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры	46
Выводы по 3 главе	52
Заключение.....	53
Список использованных источников.....	56
Приложения	61

ВВЕДЕНИЕ

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления.

В структуре познавательной деятельности мышление является одной из важнейших форм познания. Благодаря мышлению человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных изучению мышления детей, процессу усвоения знаний, установлению психологических закономерностей этого процесса. В психологии и педагогике вопросы формирования различных видов мышления, у детей дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой и другие [34].

К концу дошкольного возраста у умственно отсталых детей оказывается, не сформирована присущая дошкольникам с нормальным интеллектом деятельность: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы; плохо развита речь, отмечается существенное недоразвитие общей и мелкой моторики. Отсюда возникает организация коррекционно-воспитательной работы, направленной на преодоление и предупреждение дефектов развития [24].

С помощью дидактических игр дети с нарушением интеллекта приучаются к самостоятельному мышлению, использованию полученных знаний в различных условиях, в соответствии с поставленной игровой

задачей. А также уметь пользоваться знаниями, отбирать из своего умственного багажа те знания, которые нужны для решения стоящей задачи. Для этого ребенок должен овладеть методом умственной работы: умением думать, правильно анализировать и синтезировать. В дидактической игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат. В дидактических играх, способствующих формированию мышления, выделяются два направления: от восприятия к мышлению и от наглядно-действенного к наглядно-образному и логическому мышлению. Таким образом, дидактическая игра имеет огромное значение в развитии наглядно-образного мышления у ребенка с нарушением интеллекта.

Целенаправленные занятия по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

Исходя из выше перечисленного тема квалификационной работы: «Коррекция наглядно-образного мышления у старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры», является актуальной на данном этапе развития коррекционной педагогики.

Тема: Коррекция наглядно-образного мышления у старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры.

Объект исследования: Наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в процессе дидактической игры.

Цель: Теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Задачи:

1. Изучить проанализировать литературу по вопросу исследования;
2. Изучить состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта;
3. Разработать комплекс дидактических игр для коррекции наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями интеллекта.

Методы, применяемые для реализации задач:

1. Анализ теоретических источников;
2. Методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования;
3. Изложение и интерпретация результатов исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 50 г. Миасса».

В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 5-7 лет с нарушением интеллекта.

Структура работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, списка литературы, заключения и приложения. Первая глава посвящена теоретическим аспектам изучения понятий «мышление» и характеристике наглядно-образного мышления. Вторая глава отражает специфику особенностей развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта. В третьей главе описаны результаты исследования и разработан комплекс дидактических игр.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Понятие мышления в психолого-педагогической литературе

Явления и предметы действительности обладают свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно например при помощи ощущений и восприятий звуки, цвета, перемещение и перемещение тел в видимом пространстве, а также свойствами и отношениями, которые можно познать только опосредованно и посредством мышления.

Мышление – обобщенное, опосредованное отражение действительности, заключающийся вид деятельности в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта, такие как восприятия, ощущения, представления, и на ранее приобретенные теоретические знания. Одна из особенностей мышления, является его опосредованный характер. То есть то, что человек не может познать непосредственно, прямо, непосредственно, он познает только косвенно и опосредованно: одни свойства – другие свойства, неизвестное – неизвестное.

Следующая особенность – его обобщенность. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом.

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Слово же позволяет обобщать безгранично.

Психологи называют мышлением любой психический процесс, с помощью которого человек решает стоящую перед ним задачу. Венгер А.Л. считает что, в обычной жизни под мышлением понимают словесные

рассуждения. В психологии же данное понятие обладает гораздо более широким значением.

Мышление – высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств поступает в мозг информация. Данная информация перерабатывается мозгом. Деятельность мышления является наиболее сложной, логической формой переработки этой информации. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Функцией мышления является расширение границ познания с помощью выхода за пределы своего чувственного восприятия. Мышление позволяет посредством умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления это раскрытие отношений между предметами, отделение их от случайных совпадений и выявление связей.

Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном отражении субъектом существенных связей и отношений действительности, в творческом созидании новых идей, прогнозировании событий и действий – в философии; в физиологии – функция высшей нервной деятельности; понятийная в системе языка психологии, форма психического отражения, свойственного только человеку, устанавливающая с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами. Мышление имеет ряд форм – от суждений и умозаключений до творческого и диалектического мышления и индивидуальные особенности как проявление ума с использованием имеющихся знаний, запаса слов и индивидуального субъективного.

По С.Л. Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себя цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце.

Мышление – это психический процесс. Всякий мыслительный процесс по-своему строению является действием или актом деятельности, они направлены на разрешение конкретной задачи. Мышление при этом имеет фазовый характер. В развернутом мыслительном процессе, поскольку он всегда направляется на решение какой-нибудь задачи, можно различать несколько основных этапов или фаз.

Начальным этап мыслительного процесса является осознание проблемной ситуации и постановка проблемы. Процесс может начаться с чувства удивления, вызванного ситуацией. Затруднения в плане действия сигнализируют проблемную ситуацию, а удивление дает почувствовать ее. Мыслить человек начинает в тот момент, когда у него есть потребность понять что либо . Человек начинает думать не тогда, когда все понятно и ясно, а в тот момент когда что-то остается неизвестным, непонятным.

Вслед за постановкой проблемы наступает фаза выдвижения и перебора гипотез, а затем их проверки. Окончательным звеном мыслительного процесса является вывод, заключение, суждение. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Фазы мыслительного процесса (рисунок 1).

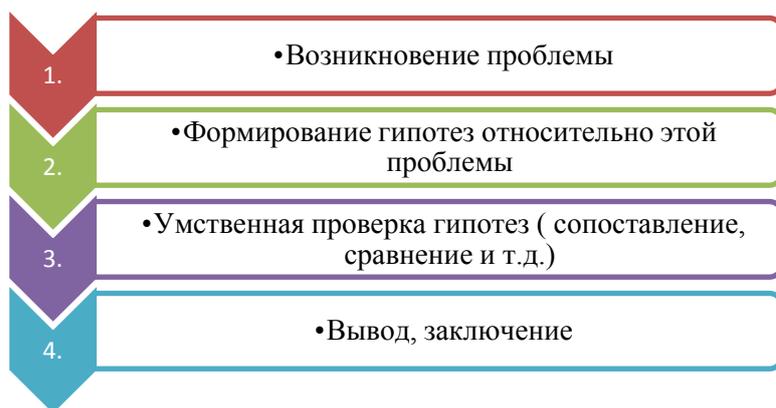


Рисунок 1 – Фазы мыслительного процесса

Мыслительный процесс совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций.

Следует различать мышление и интеллект. Интеллект – это общая способность к познавательной деятельности, определяющая готовность человека к усвоению знаний, использованию опыта и т.д.

При помощи ряда мыслительных операций осуществляется процесс мышления:

- анализа и синтеза,
- абстракции и конкретизации,
- классификации,
- систематизации,
- сравнения,
- обобщения.

Синтез – процесс, обратный анализу. Это объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое. При этом выявляются существенные связи.

Анализ – это мысленное разложение объекта на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений. Путем анализа отбрасываются несущественные связи, данные восприятием.

Анализ без синтеза приводит к механическому сведению целого к сумме частей. Синтез без анализа также невозможен, поскольку он восстанавливает целое из выделенных анализом частей.

Анализ и синтез – две взаимосвязанные логические операции.

Сравнение – это установление между предметами различия или сходства, неравенства или равенства и т. д. Сравнение основывается на анализе. Для осуществления этой операции, необходимо сначала выделить один или же несколько характерных признаков объектов сравнения. Далее по качественным или количественным признакам производится сравнение. От количества выделенных признаков зависит, будет ли сравнение односторонним, частичным или полным.

Абстракция (или абстрагирование) – это мысленное отвлечение от второстепенных, не основных в данной ситуации сторон, свойств или связей предмета и выделение одной какой-либо стороны, свойства. Абстрагирование возможно лишь в результате анализа.

Конкретизация – это противоположный процесс. Это движение мысли от общего к частному, от абстрактного к конкретному с целью раскрыть его содержание. К конкретизации обращаются и в том случае, когда необходимо показать проявление общего в единичном.

Систематизация – это расположение отдельных предметов, явлений, мыслей в определенном порядке по какому-либо одному признаку (например, химические элементы в периодической таблице Д. И. Менделеева).

Обобщение – это объединение многих предметов по какому-либо общему признаку. При этом единичные признаки отбрасываются. Сохраняются только существенные связи. Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию.

Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Понятие и связано многообразными взаимопереходами с представлением и вместе с тем существенно отлично от него. В психологической литературе их обычно либо отождествляют, сводя понятие к общему представлению, либо внешне противопоставляют, отрывая понятие

от представления, либо, наконец, - в лучшем случае - внешне же соотносят друг с другом.

Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Мыслить – это прежде всего судить. Всякий мыслительный процесс выражается в суждении, которое формулирует его более или менее предварительный итог. Суждение отражает в специфической форме степень человеческого познания объективной действительности в её свойствах, связях и отношениях. Отношение суждения к его предмету, т. е. истинность суждения, является проблемой логики.

В плане психологическом суждение – это некоторое действие субъекта, которое исходит из определённых целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Оно является результатом мыслительной деятельности, приводящей к установлению определённого отношения мыслящего субъекта к предмету его мысли и к суждениям об этом предмете, установившимся в окружении индивида. Суждение имеет в своей основе действенный характер и необходимо включает в себе социальный аспект.

Умозаключение представляет собой обычно более или менее сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчинённых единой цели. В умозаключении или выводе на основании имеющегося знания, выраженного в посылах, приходят к новому знанию в заключении: знание добывается опосредованно через знание, без новых заимствований в каждом отдельном случае из непосредственного опыта. Из того, что имеет место определённое положение, я могу вывести новое положение – объективное знание, которое в исходном положении не дано. В этом – основная ценность умозаключения [18].

Развитие мышления ребенка

Изучение истории умственного развития ребенка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно

является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов — абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т. д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов[18].

Таким образом, мы пришли к выводу, что мышление — это психический процесс, отражающий предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях, и опирается на данные чувственного познания. Значение мышления состоит в том, чтобы дать возможность не только глубоко проникнуть в сущность предметов, выделить их существенные признаки, но и создать широкую картину целостного мира в его закономерных связях.

1.2 Особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста

Умственное развитие дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления.

1. Наглядно-действенное мышление

Один из наиболее ранних видов мышления – наглядно-действенное мышление возникает в тесной связи с практическими действиями детей. Основным признаком наглядно-действенного мышления является неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Наглядно-действенное мышление развертывается лишь по мере реальных преобразований ситуации, вызванных практическими действиями. В процессе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические преобразования, таким образом, становятся средством познания действительности.

2. Наглядно-образное мышление

Другой характерной для дошкольников формой умственной деятельности является наглядно-образное мышление, когда ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями.

Важным условием формирования этого вида мышления является способность различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Действия, осуществляемые на моделях, относятся ребенком к оригиналу, что создает предпосылки «отрыва» действия от модели и оригинала и приводит к осуществлению их в плане представлений. Одной из важнейших предпосылок возникновения образного мышления является подражание взрослому.

Ряд психологов (Ж. Пиаже, А. Валлон, А. В. Запорожец и др.) рассматривали подражание как главный источник становления образного

плана. Воспроизводя действия взрослого, ребенок моделирует их и, следовательно, строит их образ. Игру также можно рассматривать как форму подражания: в этой деятельности у детей возникает способность представить одну вещь посредством другой.

3. Словесно-логическое мышление

Наконец, третьей формой интеллектуальной деятельности ребенка является логическое мышление, которое только складывается к концу дошкольного возраста. Логическое мышление характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме (2) [24].

Между этими формами мышления складываются достаточно сложные и противоречивые отношения. С одной стороны, внешние практические действия, интериоризуясь, превращаются во внутренние, и, следовательно, практические действия являются исходной формой всех видов мышления. Но само практическое действие требует учета и фиксации изменений объекта в процессе предметного действия. А это значит, что ребенок должен представлять предшествующие состояния объекта (которые уже исчезли) и сопоставлять их с наличными. Кроме того, внешнее предметное действие включает его цель, будущий результат, который также не может быть представлен налично и существует только в плане представлений или понятий. Успешность осуществления внешнего действия зависит от понимания ребенком общего смыслового контекста и от его прошлого опыта. Значит, осуществление практических действий даже маленького ребенка предполагает наличие образного плана и опирается на него.

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и дается характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Шемякин, И.С.

Якиманская и др.). В качестве основного средства осуществления этой формы мышления выступают образы, которые могут различаться по степени обобщённости, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами [1].

В период дошкольного детства совершается переход от наглядно - действенного мышления (свойственного детям 3-4 лет) к наглядно-образному (5-6 лет).

В.С. Мухина отмечает, что основной особенностью наглядно-образного мышления является решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы - представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированного наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти [11].

Г.А. Урунтаева подчеркивает, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника происходит дифференциация явлений: «живое» и «неживое». Например, старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования.

По мнению Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько итогом интеллектуального развития дошкольника являются высшие формы наглядно-образного мышления, опираясь на которые ребенок получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношение между предметами окружающей действительности, без особого труда не

только понимать схематические изображения, но и успешно пользоваться ими [9].

Высшая форма наглядно-образного мышления — наглядно схематическое мышление — отражается в схематизме детского рисунка, умении использовать при решении задач схематические изображения, создавая большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающийся на реальные действия с предметами и их заместителями.

В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является исходным. Ведь прежде чем оперировать образом, его нужно иметь [7].

Один из важных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от исходных данных, на основе которых он построен.

Степень различия между формируемым новым образом и исходными образами, отражающими условия задачи, характеризует глубину и радикальность мысленных преобразований этих исходных образов.

В своей повседневной жизни дети дошкольного возраста очень рано сталкиваются с изменением и развитием различных предметов и явлений. Экспериментальные исследования, а также систематические наблюдения за деятельностью дошкольников дают основание полагать, что одна из своеобразных форм чувственного обобщения, которая далеко выходит за пределы непосредственно воспринимаемого и является исходным моментом развития более сложных форм обобщения, возникает в процессе познания детьми предметов в их изменении и развитии. Характерная черта такого познания – формирование в этом процессе особых представлений

Итак, мышление, будучи познавательным процессом, отличается от других тем, что осуществляет обобщение и опосредованное познание

объективной реальности, хотя опирается при этом на чувственное познание при активном взаимодействии человека с познаваемым объектом.

Таким образом, мы выявили, что выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, которые не заменяют друг друга, а напротив, дополняют на протяжении развития ребенка. А так же мы выявили, что основной особенностью наглядно-образного мышления является решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы.

Мышление – это психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

По генезису развития выделяют следующие типы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Основной особенностью наглядно-образного мышления является решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Наглядно-образное мышление характерно своей опорой не на действия, а на образы и представления. В результате чего ребенок решает жизненные задачи не только в процессе практических действий, но и в уме с опорой на образы и представления о данных объектах.

Изучением мышления занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Минская, В.С. Мухина, Л.С.Рубинштейн, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков. и др.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. рассматривали понятие умственная отсталость, как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Умственная отсталость включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция [33, 50].

Лебединский В.В. дал следующее понятие олигофрении. Олигофрения (от греческого *oligos* – малый, *phren* – ум) – это сборная группа болезненных состояний, проявляющихся в явлениях общего необратимого психического недоразвития с преобладанием в структуре интеллектуального дефекта слабости абстрактного мышления, а также отсутствие прогрессивности (прогрессирования) [34,40].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) умственная отсталость трактуется как состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

Международная классификация болезней, травм и причин смерти десятого пересмотра (МКБ - 10) предлагает следующую классификацию степеней умственной отсталости:

1. Умственная отсталость лёгкой степени: IQ69—50.
2. Умственная отсталость умеренная: IQ 49-35
3. Умственная отсталость тяжёлая: IQ 35-20
4. Умственная отсталость глубокая: IQ 20 и ниже [50].

1. Легкая умственная отсталость. Это наименьшая степень психического недоразвития, которая является самой распространенной группой (75 – 79 %). Предположительные причины: эндогенные, семейные, негрубые экзогенные. При легкой умственной отсталости ребенок может обучаться по специальным (коррекционным) программам образовательных учреждений VIII вида, овладевать несложными рабочими профессиями [63].

2. Умеренная умственная отсталость. Это средняя степень психического недоразвития (около 20 %). Причинами являются наследственность и органическое поражение головного мозга. При умеренной умственной отсталости, ребенок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания и обслуживающего труда. У таких детей наблюдаются глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Определенная часть детей с умеренной умственной отсталостью может овладеть простейшими навыками чтения, письма, счета. После специального обучения они могут работать в специально организованных мастерских [64].

3. Тяжелая умственная отсталость. Таких детей около 4%. У них грубые органические факторы в этиологии. Тяжелой умственной отсталости сопутствуют неврологические, соматические расстройства. Эти дети имеют выраженные интеллектуальные нарушения и грубые расстройства всех сторон психики [64].

4. Глубокая умственная отсталость. Она встречается в 1 % случаев. Детям с глубокой умственной отсталостью недоступно осмысление окружающего мира, речь развивается крайне медленно или не развивается вообще. Для таких детей характерно нарушение моторики, координации движений, ориентировки в пространстве. Часто тяжесть нарушений такова, что дети ведут лежачий образ жизни. У детей с глубокой умственной отсталостью крайне трудно формируются

элементарные навыки самообслуживания. С такими детьми невозможно проводить диагностику, так как неразвиты предпосылки интеллекта, отсутствует способность к элементарным мыслительным процессам. С ними возможны самые простые формы невербальной коммуникации. Дети с глубокой умственной отсталостью не владеют навыками самообслуживания, им постоянно нужна помощь и надзор [64].

По мнению Лебединского В.В., интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного дефекта (органические нарушения головного мозга) и вторичного дефекта (нарушения высших познавательных процессов).

У детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста прослеживается недостаточность внимания, в том числе и произвольного. Им свойственно пассивное непроизвольное внимание, которое сопровождается чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних детей через 10 – 15 минут работы наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у детей с нарушениями интеллекта. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме занятия вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

У детей с нарушением интеллекта отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому [3;4]. У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта отмечается недостаточность внимания, особенно произвольного. Этим детям свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних детей через 10 – 15 минут работы наблюдаются двигательное

беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у детей с нарушениями интеллекта. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме занятия вопросов, выкрикивание отдельных реплик[6]. Из-за низкого уровня внимания, дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания дети не улавливают многое из того, о чем им сообщает педагог [2]. Для детей с нарушениями интеллекта характерно большое отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, а это, в свою очередь, задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

У детей с нарушениями интеллекта чаще, чем у нормально развивающихся, имеют место нарушения ощущений различной модальности и, соответственно, восприятия объектов и ситуаций. Наиболее разносторонне изучено зрительное восприятие. Для детей с нарушениями интеллекта свойственна замедленность и узость зрительного восприятия, которая уменьшает их возможности ознакомления с окружающим миром, а также отрицательно влияет на овладение чтением. Если изображения предметов с четко выраженным верхом и низом предъявляются перевернутыми, то они воспринимаются детьми как другие объекты, находящиеся в обычном положении. Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта характерны пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности, асинхронность и несогласованность движений их рук, импульсивность, поспешность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и,

соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов. Объемные изображения предметов дети узнают лучше, чем плоскостные.

Память детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта характеризуется многими особенностями. Объем запоминаемого этими детьми материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Обычно дети пользуются произвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным [6].

Катаева А.А. и Стребелева Е.А. характеризуют детей с нарушением интеллекта с точки зрения развития речи, как весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Мышление у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, по мнению Кузнецовой Л.В., формируется с особенно большими трудностями. Для них характерно использование наглядно действенной формы мышления. Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазон переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья. Развитие эмоций у детей с нарушениями интеллекта в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого родителями и педагогом. Особые трудности вызывает формирование у детей с нарушениями интеллекта правильного поведения. Из продуктивных видов деятельности наиболее изучена изобразительная деятельность, которая у детей с нарушениями интеллекта формируется замедленно и своеобразно. В старшем дошкольном возрасте эти дети переходят к предметным и в какой-то мере сюжетным рисункам, выполняя их весьма несовершенно. В этих рисунках находят свое отражение недифференцированность

зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти и несовершенство двигательной сферы [6].

Все, обозначенные выше данные, говорят о необходимости глубокого изучения детей с нарушениями интеллекта, с целью разработки адекватных мероприятий коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей.

По мнению Лебединского В.В., интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного дефекта (органические нарушения головного мозга) и вторичного дефекта (нарушения высших познавательных процессов).

Лубовский В.И. в своих исследованиях говорил о том, что у детей с нарушением интеллекта в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, мыслительной деятельности, речи, внимания)

По мнению Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А., у детей с нарушениями интеллекта отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому.

Выготский Л.С. в своих трудах высказывал точку зрения, что недоразвитие высших форм мыслительной деятельности является первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, но осложнением, возникающим не обязательно. Он считал, что процесс научения этой категории детей происходит медленнее, чем у здоровых людей, но для этого необходимо использовать особые средства обучения.

Таким образом, согласно международной классификации болезней, МКБ – 10 предлагает следующую классификацию степеней умственной отсталости: умственная отсталость лёгкой степени, умственная отсталость умеренная, тяжёлая и глубокая. У детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста прослеживается недостаточность внимания, в том числе и произвольного, так же отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием.

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому.

2.2. Особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушениями интеллекта

В отечественной психологии и дошкольной педагогике доказано, что развитие мышления — это важная составная часть содержания умственного воспитания детей. Отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент мыслительного процесса.

Проанализировав литературные источники, мы выделили ряд основных особенностей развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Бедность наглядных и слуховых представлений, ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями и плохое развитие речи лишают дошкольника необходимой основы, на базе которой должно развиваться мышление. Следовательно, ребенку трудно понять смысл разговоров людей, содержания тех сказок, которые ему читали. Ребенку трудно играть со сверстниками, так как он не понимает необходимых инструкций и указаний.

Ж. И. Шиф и В. Г. Петрова отмечают, что мышление детей с нарушениями интеллекта формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [33].

Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Основным способом решения наглядно-действенных задач у дошкольников является метод проб и ошибок. С помощью этих методов ребёнок учится рассматривать предметы не сами по себе, а в системе их функциональных связей с другими предметами [43].

Включение предметов в новые связи С.Л. Рубинштейн рассматривал как один из основных способов мышления.

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают свой каждодневный опыт действия с предметами-орудиями фиксированного назначения. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия [42]. Решение мыслительных задач детьми с нарушением интеллекта уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. С детства их окружают предметы, которыми они должны будут овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознаётся ими в должном объёме. Они не могут перенести действие с предметом, которым они уже овладели в другой ситуации самостоятельно. У детей отсутствует поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывают у детей с нарушением интеллекта особые затруднения. Они часто неадекватно понимают задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Те способы решения, которыми пользуется ребенок, часто оказываются неэффективными и примитивными. На протяжении выполнения задания наблюдается тенденция соскальзывания, или ухода от поставленной цели, дети застревают на частном фрагменте проблемы. Процесс решения часто сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознаётся как

необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится [22].

Как отмечал Л.С. Выготский, мышлению у детей с нарушением интеллекта характерна конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс происходит медленнее, чем у нормально развивающихся детей.

В отличие от нормально развивающихся сверстников дошкольники с нарушением интеллекта не умеют использовать прошлый опыт в решении жизненных задач, а также не умеют ориентироваться в пространстве. Детям тяжело оценивать свойства предмета и отношение между ними. В связи с тем, что у таких детей затруднен анализ ситуации, они не могут отстранять ошибочные варианты, и повторяют одни и те же неэффективные действия. В сущности, у них отсутствуют подлинные пробы.

Дети с нарушением интеллекта не могут самостоятельно планировать свои действия, потому что у них не возникает потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи, то есть, речь не выполняет организующую и регулирующую функцию.

До конца дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом [22;42].

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Отмечается сложность создания целого из частей и выделения частей из

целого, трудности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач, особые затруднения наблюдается при решении вербальных задач. Дети не используют предметов-заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действия или речью. Без специального обучения ведущей деятельностью у детей с интеллектуальной недостаточностью остается не игровая, а предметная. [4;23].

Продуктивная деятельность у детей с интеллектуальными нарушениями вне специально организованного обучения практически не возникает; не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. Обычно дети рисуют фрагментарные, примитивные рисунки, не отражающие реального предмета.

Специфика наглядно-образного мышления заключается в том, что, решая задачи с его помощью, ребенок не имеет возможности реально изменять образы и представления, а только по воображению.

Главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач [22;33;42].

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта наблюдается отставание в развитии всех видов мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности. Следовательно, дети оказываются неподготовленным к поступлению в школу. Они очень отличаются от нормально развивающихся сверстников конкретностью мышления и слабостью обобщений. Однако, при ранней целенаправленной коррекционной помощи к концу дошкольного возраста возможно развитие у детей наглядно-образное мышление. Вместе с тем следует подчеркнуть,

что ведущая деятельность в дошкольном возрасте – игровая. Играя ребенок развивается, как психически, так и эмоционально. А важную роль дидактической игры в развитии мышления мы раскроем в следующем параграфе.

Наглядно-образное мышление является по своей сути некой способностью оперировать образами предметов. При этом оно выступает в качестве внутреннего плана действия человека и развивается лишь при взаимодействии определенных действий психического развития (игровая деятельность, подражание, речь и т.д.). Однако, когда ребенок идет в школу, на смену игровой деятельности приходит учебная, в ходе которой происходит усвоение новых задач и формирование путей их решения, а также осмысление новых понятий и явлений. Опираясь на уровень развития мыслительной деятельности, в дальнейшем происходит оценка действий и знаний ребенка.

Наглядно-образное мышление рассматривается, как внутренний план действия, а так же как способность оперировать конкретными образами предметов при решении определенных задач. Способность к оперированию образами в умственном плане не является непосредственным результатом усвоения знаний и умений, она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: речи, подражания, игровой деятельности предметных действий, действия замещения, и т. д. Мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у детей с умственной отсталостью большие затруднения, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Предпосылками к возникновению наглядно-образного мышления являются определенный уровень развития ориентировочно-

исследовательской деятельности и определенный уровень включения речи в решение наглядно-действенных задач.

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети могут понимать сложные схематические изображения, представлять на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создавать такие изображения.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы представления. «Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль». На основе образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний.

Таким образом, наглядно-образное мышление является основной составляющей психологического состояния ребенка и очень важным звеном в формировании знаний, поэтому крайне важно обращать внимание на его развитие, ведь именно оно формирует образы, на которые в дальнейшем опираются другие формы мышления и происходит развитие ребенка. При правильном подборе коррекционной программы, возможно, развить наглядно-образное мышление.

2.3 Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Игра является важным средством коррекционной работы. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления.

Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели не определенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения.

В игре как в ведущем виде деятельности активно формируется или перестраиваются психические процессы, начиная от самых простых и заканчивая самыми сложными.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их.

Таким образом, игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для психического развития детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу – младшему школьнику. Она является ведущей деятельностью в дошкольный период, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики дошкольника, наиболее свойственна и характерна для него.

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения.

Разделу «Игра» не случайно, отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе.

Игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. Большое значение придают дидактическим играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у ребенка дидактической игры.

Основной формой воздействия на ребенка в дошкольных образовательных учреждениях являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом и воспитателями, которые составляют педагогический коллектив группы. Содержание занятий определяется программой.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра – основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в

определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для проблемных детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия – зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако, он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т.е. перцептивной ориентировке.

Основная коррекционная задача дефектолога в том, чтобы сформировать у детей дошкольного возраста поисковые способы

ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением.

Игры и упражнения, в которых ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в дальнейшем и самостоятельного чтения книг.

Правильное развитие целостного восприятия подготавливает и некоторые стороны причинного мышления. Когда ребенок правильно представляет себе предмет с его частями, он легко может осознать причину, если нарушено это целое.

Таким образом, путь от восприятия к мышлению оказывает влияние на ход развития наглядно-образного и элементов логического мышления.

У детей с нормальным развитием наглядное мышление возникает рано, в конце первого – начале второго года жизни, и совершенствуется в течение всей его жизни, участвуя во всей практической деятельности.

У детей с отклонениями в развитии наглядное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить.

Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность

понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Таким образом, важным в психическом развитии ребенка является формирование мышления. Именно в дошкольный период возникают не только основные формы наглядного мышления: наглядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления - способность к переносу одного свойства предмета на другие (первые виды обобщения), причинное мышление, способность к анализу, синтезу и др.

Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Вывод по второй главе

В данной главе были рассмотрены психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта и особенности формирования наглядно-образного мышления. Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в незаинтересованности познания окружающего мира. Для всех детей характерно отставание в психических процессах, таких как: восприятие, память, мышление, внимание, воображение, страдают все стороны речи. У детей также отмечается отставание в эмоционально-волевой сфере. Без специального обучения, у детей данной категории не формируется предметная и игровая деятельность, которая присущая детям в дошкольном возрасте.

Наглядно-образное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. У детей отсутствует поиск решения задачи, дети часто остаются равнодушными к решению задачи, не могут реально изменять образы и представления, при возникновении трудностей уходят от поставленной цели, наблюдается разрыв между действием и словом.

Особенности наглядно-образного мышления детей с нарушением интеллекта изучали Ж.И Шиф, А.А. Люблинская, А.А. Катаева и др.

Наиболее эффективным средством развития мышления является дидактическая игра. Игра способствует расширению представлений об окружающем мире, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также способствует опыту общения детей с взрослыми и сверстниками. Развитие всех видов восприятия во время дидактической игры, будет способствовать развитию мышления.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАГЛЯДНО – ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1 Результаты изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушениями интеллекта

Наглядно-образное мышление у старших дошкольников с нарушением интеллекта имеет свои особенности, поэтому дети нуждаются в проведении диагностики.

Для проведения исследования детей нами была выбрана методика С.Д. Забрамная. Главной целью нашего исследования было выявление сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Выбранная нами диагностика универсальна, потому что она может применяться, и для детей с ОВЗ и для нормально развивающихся детей[15].

Первое задание «Составление целого из частей», направлено на выявление степени овладения зрительным синтезом, сформированности наглядно-образных представлений.

Задание включает в себя два этапа. Первый этап: детям предлагаются две картинки с изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части (часы, чашка). Ребенок по составляющим частям должен узнать и назвать предмет, а затем сложить его из частей.

На втором этапе ребенку предлагаются рисунки с изображением квадрата, треугольника, круга и частей, из которых они могут быть составлены. Ребенок должен найти и указать те части, из которых могут быть составлены данные геометрические фигуры. Детям нужно было сложить геометрическую фигуру из частей (круг, квадрат, треугольник).

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание инструкции и цели задания, характер выполнения, умение оречевлять свою деятельность.

1 балл – принимает задание, выполняет хаотично, без учета основного признака, не использует речевое объяснение, либо вовсе отказывается от выполнения задания.

2 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, использует помощь, имеются затруднения в оречевлении.

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане называть изображённые предметы.

Второе задание «Почини коврик», направлено на выявление сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения и сформированность наглядно-образных представлений.

Перед ребенком кладут рисунки (Приложение 1) с вырезанными кусочками, которые раскладываются под рисунком или справа от него.

Дается инструкция: «Посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его». Изображения были с усложнением, каждый следующий рисунок был сложнее предыдущего. Ребенок должен правильно подобрать кусочек к данному рисунку.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, правильный и целенаправленный выбор кусочка, который подходит к данному рисунку, способность ребенка к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения.

1 балл – не понимает цель задания, выполняет без учета основного признака, хаотично выбирая недостающий кусочек изображения, в условиях объяснения действует неадекватно.

2 балла – задание принимает, использует метод проб и ошибок, в конечном итоге подбирая нужную не достающуюся деталь. Использует помощь.

3 балла – принимает и понимает задание, целенаправленное выполнение, использует метод зрительного соотнесения на основе представления.

Третье задание «Последовательные картинки», направлено на выявление способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, составление рассказа по серии картинок.

Перед ребенком в произвольном порядке кладут 4 картинки (Приложение 1) и предлагают рассмотреть в течении 20-30 секунд. После этого дается инструкция: «Разложи картинки по порядку: что было сначала, а что потом». В случае затруднения уточняют: «Что сначала делала (девочка, мама), положи эту картинку сюда первой, какую картинку положишь вторую?». После составления серии картинок, предлагают составить по ним рассказ. Мы предложили ребенку 2 серии картинок («Мама готовит обед», «Девочка в лесу»).

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение понять, что одно событие изображено на всех картинках и имеет определенную временную последовательность, а также умение составить рассказ по картинкам, умение выполнять аналогичное задание.

1 балл – не понимает условий задания, действует неадекватно инструкции, раскладывает картинки без учета последовательности событий изображенного на картинке, использует каждую картинку как отдельное действие и не объединяет их в один сюжет. Не использует способ переноса на аналогичное задание.

2 балла – принимает задание, путает последовательность изображенных картинок, в конечном итоге раскладывает их последовательно, но составить рассказ событий не может. Испытывает трудности способа переноса на аналогичное задание.

3 балла – принимает и понимает цель задания, раскладывает картинки в определенной последовательности, объединяет их в одно событие, может составить по ним рассказ с учетом основного принципа. Использует способ переноса на аналогичное задание

Обработка результатов:

3 балла – высокий уровень.

2 балла – средний уровень.

1 балл – низкий уровень.

Анализ результатов работы содержит качественную характеристику выполнения заданий. При заключительной оценке результатов обследования детей, имеющих те или иные отклонения в психическом развитии, в первую очередь важно учитывать не возрастные нормы, а качественные своеобразия, определяемые структурой дефекта.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС №50 г. Миасс. В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 5-6 лет с нарушением интеллекта (таблица 1).

Остановимся на описании результатов. Иван с первым заданием справился, словесную инструкцию понял правильно, приступил к выполнению сразу. Выполнял самостоятельно, на первом этапе составил картинки из 4 частей и озвучил, что на них изображено.

Второе задание не вызвало у ребенка сложностей, Иван правильно составил из деревянных геометрических частей целую геометрическую фигуру, но не назвал их.

При выполнении второго задания возникли сложности. Ребенок изначально не понял словесную инструкцию, также при выполнении задания испытывал затруднения при выборе правильных частей, хаотично перекладывал их на поверхности коврика. После повторного объяснения задания и направляющей помощи, задания было выполнено, был использован метод проб и ошибок. Задание «Последовательные картинки», ребенок справился частично. Первую серию картинок «Мама готовит

обед» Иван выложил в правильной последовательности. Вторая серия картинок «Девочка в лесу» была разложена в неправильной последовательности. Возможно, это связано с опытом ребенка. Ситуация «Мама готовит обед» знакома ребенку, а вторая нет. Также Иван не смог составить рассказ по картинкам, было названо только действие.

Таким образом, по результатам выполненных заданий можно сделать вывод, что у ребенка выявлен средний уровень сформированности наглядно-действенного мышления.

Кирилл при выполнении заданий не был заинтересован, часто отвлекался, задания выполнял медленно. Выполняя первое задание «Составление целого из частей», на первом этапе затруднений не испытывал, выполнил верно, собрал картинки из частей и назвал их.

Второй этап выполнял медленно, но с заданием справился, геометрическую фигуру собрал. Следующее задание «Почини коврик» не понял цель, постоянно отвлекался, картинки подбирал хаотично. Также, испытал трудности выполняя третье задание. Первую серию картинок разложил правильно, однако не назвал даже отдельные действия на картинках. Со второй последовательностью картинок не справился совсем. безинициативно раскладывал картинки, не объединяя их в один сюжет. По результатам выполнения заданий можно сделать вывод, что у Кирилла низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Ангелина с первым заданием справилась, словесную инструкцию поняла сразу, приступила к выполнению задания, правильно собрала картинки, назвала, что на них изображено и указала правильно значение предметов. Второй этап словесную инструкцию поняла не сразу, но после обучающей помощи смогла выполнить задание. Второе задание «Почини коврик» ребенок выполнил, используя метод проб и ошибок, все кусочки коврика были подобраны правильно. В задании «Последовательные картинки» возникли затруднения. Картинки раскладывала без учета последовательности событий. Также не объединила в один сюжет. Но с

помощью наводящих вопросов смогла описать действия на картинках. Следовательно, можно сделать вывод, что общий уровень наглядно-образного мышления – средний.

Кристина на первом этапе задания собрала картинки, но не смогла назвать изображенные на них предметы. Во втором этапе задания хаотично раскладывала части геометрических фигур. Была оказана направляющая помощь, только после нескольких попыток собрала геометрические фигуры, но также не смогла озвучить свои действия. Следующее задание «Почини коврик» не обошлось без трудностей в выполнении, дошкольник не понял смысл задания, не был использован метод проб и ошибок, все элементы коврика складывала по порядку, заполняя всю картинку кусочками. При попытке оказать помощь, Кристина демонстрировала агрессивное поведение. Объясняя свое поведение тем, что это задание очень сложное, и отказывается выполнять, убирая практический материал в сторону. В задании «Последовательные картинки» первая серия была разложена в правильной последовательности, но вновь не сопровождала речью даже действия на картинках. Следующую серию картинок «Девочка в лесу» разложила не верно, не смогла объединить действия на картинках в один сюжет. Выполняя задания, Кристина не проговаривала свои действия и не отвечала на поставленные вопросы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что у девочки низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Александр инструкцию к первому заданию понял, первую его часть выполнил самостоятельно, собрал картинки из 4 частей, назвал, что на них демонстрируется. Второй этап вызвал затруднения, ребенок отказался выполнять задания, объяснив тем, что не знает, как делать. Была оказана направляющая помощь, однако и после не смог справиться с заданием. Выполняя задание «Почини коврик» испытал трудности, словесную инструкцию не понял, задание не было выполнено. Безынициативно,

накладывал друг на друга части, действия были не целенаправленны. Задание не выполнил. Также заключительное задание «Последовательные картинки» вызвали значительные сложности, были названы действия на картинках, объединять их в сюжет и выкладывать в правильной последовательности отказался. При выполнении заданий не проговаривал свои действия. Общий уровень наглядно-образного мышления – низкий.

Анализ результатов сформированности наглядно-образного мышления по всем методикам представим в таблице 1.

Таблица 1 – Таблица диагностического обследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта

Имя	«Составление целого из частей»		«Почини коврик»	«Последовательные картинки»		Уровень
	Разрезная картинка	Составление геометрической фигуры		1 серия	2 серия	
Иван	3	3	2	2	1	средний
Кирилл	2	2	1	2	1	низкий
Ангелина	3	2	3	1	1	средний
Кристина	2	1	1	2	1	низкий
Александр	3	1	1	1	1	низкий

Проанализировав результаты исследования, можно увидеть, что сформированность наглядно – образного мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта на низком уровне. Полученные данные отражены графически (Рисунок 2).

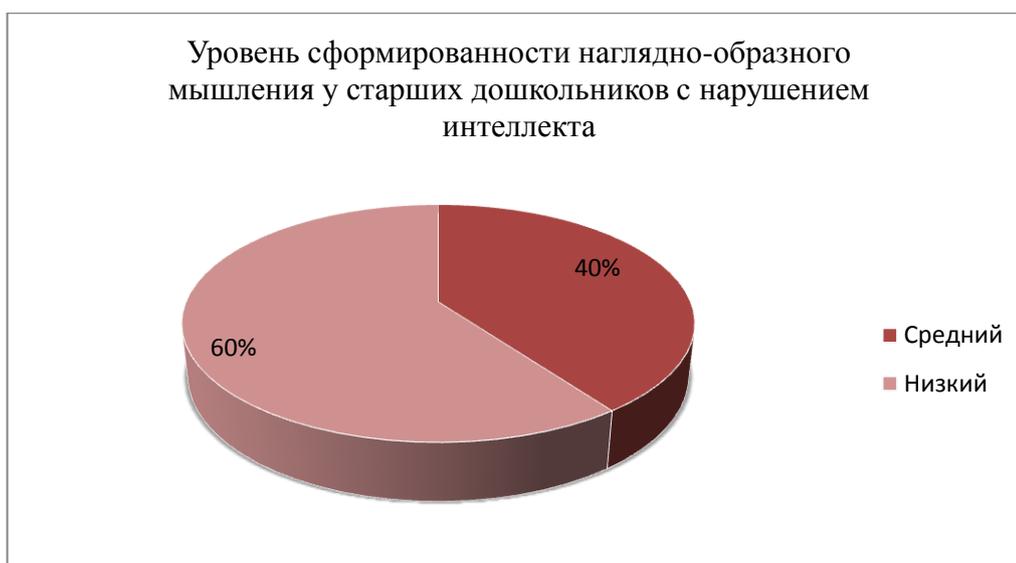


Рисунок 2 – Результаты диагностики сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Таким образом, по результатам проведенного исследования у 60 % детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, сформированность наглядно-образного мышления находится на низком уровне, и у 40 % - средний уровень. В процессе проведения исследования можно отметить следующие моменты. У детей отмечаются сложности в понимании словесной инструкции, после повторного объяснения задания и оказания направляющей словесной помощи испытывают трудности в выполнении аналогичных задач. Ребята затрудняются в выполнении заданий методом зрительного соотнесения на основе представления. Не все анализируют и не используют метод проб и ошибок. Дошкольники демонстрируют отсутствие интереса и желания выполнять задания, не сопровождают свои действия речью. Данные моменты приводят к трудностям при опознавании рисунков, неточности, пропуске деталей изображения, зачастую формируются ошибочные версии относительно изображения на рисунке. В связи с тем, что дети не справляются с предложенными заданиями, мы можем сделать вывод о необходимости проведения с дошкольниками коррекционной работы.

3.2 Коррекция наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе дидактической игры

Развитие мышления напрямую связано с восприятием свойств и отношений между предметами, а также с практической деятельностью ребенка.

- от восприятия к наглядно-образному мышлению, и словесно логическому

- от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно логическому мышлению;

Данные виды мышления взаимодополняют друг друга на протяжении всего времени [16].

Нарушение интеллекта рассматривают как необратимое явление, вследствие того что у детей в силу их первичного дефекта, познавательная деятельность имеет существенные нарушения, однако это не означает что деятельность не поддается коррекции. У дошкольников с умственной отсталостью фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Это отражается в слабой взаимосвязи мыслительных компонентов: действием, словом, образом.

Необходимо опираться на развитие мышления в онтогенезе, при выборе методов и путей развития наглядно-образного мышления. Таким образом, только сформированное наглядно-действенное мышление сможет стать предпосылкой развития наглядно-образного. Наглядно-действенное мышление переходит в наглядно-образное тогда, когда ребенок выполняет задания в действенном плане, включает зрительную ориентировку и проговаривает все действия, то есть использует речь. Данные предпосылки развиваются на первом году обучения. Сначала детям предлагают задания, которые есть в чувственном опыте ребенка, знакомые ситуации в которых был ребенок. Так как, если ребенок решал данную задачу в наглядно-

действенном плане, он знает цель и может представить способы её достижения, меняются только условия решения задачи.

При выборе дидактических игр направленных на развитие наглядно-образного мышления, мы использовали пособия А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников», и Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» [21, 43].

Мы осуществили подбор дидактических игр по формированию наглядно-образного мышления в зависимости от уровня развития, то есть для детей со средним и низким уровнем развития мышления:

1. Переход от восприятия к обобщению.

Переход от восприятия к обобщению тесно связан с выбором по образцу. Выбор по образцу несет в себе сам элемент обобщения. То есть, ребенок выделяет в одном предмете свойство, во втором и в третьем и объединяет все предметы по общему признаку. Выделить признак в предмете и сделать группировку, это целая задача для ребенка, которая требует участия мышления. На данном этапе мы выделили несколько заданий, в наглядно-действенном и наглядно-образном плане.

2. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

Важно сформировать у детей умение воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и опираясь на свой практический опыт воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями. А также умение устанавливать связь между изображенными предметами, определять необходимость отсутствующего предмета, с помощью которого можно изменить ситуацию, соответственно условиям задания. Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями. Уделять внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения. Задания направлены на

формирование у детей понимания явлений, которые связаны между собой причинно-следственными зависимостями; формирования последовательности событий (что сначала, что потом); учить выявлять связь между персонажами и явлениями на картинке, составлять рассказ.

На данном этапе нами был осуществлен подбор аналогичных дидактических игр в наглядно-образном плане и наглядно-действенном. Если у ребенка появляются трудности в восприятии плоскостного изображения и переноса образов-представлений, то мы проигрываем изображенную на картинке ситуацию в наглядно-действенном плане и проговариваем каждое совершенное нами действие, только потом предъявляем плоскостную картинку с аналогичной задачей. Тем самым, у ребенка появляется практический опыт, и мы подводим детей к решению задач в наглядно-образном плане.

3. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования

Третья группа направлена на формирование ориентировки в пространстве, учить детей зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны с учетом основного признака. Создавать новые образы предметов и ситуаций и комбинировать их. Выстраивать целостные сюжеты в словесном и наглядном плане.

Подбор дидактических игр для старших дошкольников с нарушением интеллекта для формирования наглядно-образного мышления мы отразим в таблице 2.

Таблица 2 – Дидактические игры для формирования наглядно-образного мышления

№	Название игры	Цель
СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ		
<i>Переход от восприятия к обобщению</i>		
1	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец;
<i>Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках</i>		
2	«Сделай целое»	Формировать представление о предмете в целом

3	«Нарисуй целое»	Учить разворачивать части предмета в представлении, соединяя их в целое, т.е. оперировать образами в представлении с опорой на целостный образ предмета.
4	«Угадай о чем я рассказала»	Узнавать предметы по словесному описанию, опираясь на зрительное восприятие предметов.
5	«Достань шарик»	Учись воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами - представлениями
6	«Рыболов»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
7	«Дорисуй»	
8	«Чего не хватает?»	
9	«Сгруппируй картинки по образцу»	
10	«Разбитая чашка»	Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.
<i>Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования</i>		
11	«Найди похожие»	Формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны.
12	«Больше-меньше»	
13	«Волшебные картинки»	
14	«Посадили огород»	
НИЗКИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ		
Переход от восприятия к обобщению		
1	«Протолкни все такие»	Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение — «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие».
2	«Принеси все такие»	Учить выделять свойство в предметах, отвлекаясь от их функционального назначения; подбирать к одному образцу группу предметов, находить эти предметы в групповой комнате; определять словом принцип подбора.
3	«Цвет и форма»	Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов.
4	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец; осмысливать и закреплять
<i>Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках</i>		
5	«Достань игрушку»	Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями
6	«Полей цветов»	
7	«Достань ключик»	
8	«Зимой»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего
9	«Дорисуй»	
10	«Чего не хватает?»	

		предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
11	«Ветреная погода»	Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.
12	«Утро мальчика»	Учить формировать понимание последовательности событий изображенных на картинке
<i>Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования</i>		
13	«Найди пару»	Учить формировать представления о свойствах и качествах предмета.
14	«Найди похожие»	
15	«Узнай на вкус»	

Дидактические игры подобраны с учетом особенностей мышления детей с нарушением интеллекта. Данные игры проводятся как индивидуально, так и в подгруппах, их возможно применять не только непосредственно на занятиях, но и в свободной деятельности.

Нам известно, что у детей с нарушением интеллекта в первую очередь страдает восприятие, а восприятие является базой чувственного познания, которое является основой всей познавательной деятельности детей. В процессе восприятия у ребенка накапливаются образы: слуховые, зрительные, тактильные, осязательные, двигательные. Важно связать данные представления со словесным обозначением. Самое главное это вовремя соединить представления со словом, только тогда получается закрепить в представлении образы предметов и их отношений между собой. Именно поэтому мы выбрали игры, которые идут от восприятия к наглядно-образному мышлению.

Для того чтобы у детей развитие наглядно-образных представлений шло успешно, необходимо сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения. В играх важно дать понятную детям словесную инструкцию, подобрать наглядный материал, который заинтересует детей и подкрепить практической деятельностью.

Такие дидактические игры как: «Достань шарик», «Достань игрушку», «Полей цветок», «Достань ключик» направлены на практическое подкрепление. Сначала дети могут выполнить задание в наглядно-действенном плане, а только потом переходить к решению

задачи в наглядно-образном. Таким образом, приучая детей к целостному восприятию изображения. После того, как дошкольник выполняет задачу в практическом плане, у него появляется опыт, на который он может опираться при выполнении заданий.

Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие условия успешного выполнения задания: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Таким образом, подобранные нами дидактические игры по уровням развития детей способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Вывод по третьей главе

Для изучения наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами было проведено исследование на базе МБДОУ Детский сад №50 г.Миасс.

В исследовании были задействованы 5 детей старшего дошкольного возраста (5- 6 лет) с нарушением интеллекта. В ходе работы по развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта были выбраны методики Забрамной С.Д.[15].

Выбранные задания применяются для качественной диагностики, и применяются как для детей имеющие различные отклонения в развитии, так и для нормально развивающихся дошкольников. Для выявления сформированности наглядно-образных представлений, ребятам было предложено три задания.

По результатам исследования было выявлено, что у детей с нарушением интеллекта значительно отстают в развитии наглядные формы мышления, наблюдаются сложности в оперировании образами-представлениями, в восприятии целостного изображения, в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями и последовательностями событий. А также, затруднения в представлениях о свойствах и качествах предметов. По итогу исследования было отмечено, что большинство детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

Из этого, следует вывод, что необходимо проведение коррекционной работы. Для этого был составлен комплекс дидактических игр, который направлен на развитие наглядно-образного мышления. Подбор игр осуществлялся по уровню развития каждого ребенка. Подобранный комплекс игр, может применяться, как для проведения подгрупповых занятий, так и для индивидуальных. И способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что нарушение интеллекта – это стойкое и необратимое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения головного мозга. Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных процессов. У дошкольников с нарушением интеллекта страдает в первую очередь восприятие, которое неразрывно связано с мышлением. Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия.

Мышление — процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний. Изучением мышления занимались такие авторы, как А.Н. Леонтьев, Л.С.Рубинштейн, Н.Н. Поддъяков. и др. По генезису развития различают мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Все эти формы в течении жизни взаимодополняют друг друга. Более подробно в данной квалификационной работе было рассмотрено наглядно-образное мышление у старших дошкольников с нарушением интеллекта. В период дошкольного возраста осуществляется переход от наглядно- действенного мышления к наглядно-образному.

Изучив особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, можно выделить следующие особенности: непоследовательность мышления, низкий уровень обобщенности, трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов.

Так как в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, для успешного развития и формирования наглядно-образного мышления мы опираемся именно на игровую деятельность.

Игра делает процесс обучения более легким, занимательным, действенным. Процесс игры вызывает интерес детей, возбуждает их активность, желание играть, способствует развитию детской инициативы.

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Для достижения данной цели, было решено ряд задач. Была изучена и проанализирована литература по вопросу исследования. Так же было изучено состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Мы использовали ряд методик, С.Д. Забрамной с помощью которых, были изучены сформированность мыслительных процессов и наглядно-образных представлений, а также целостное восприятие изображений, установление причинно-следственных связей и составление рассказа по картинке.

Для решения третьей задач был разработан комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления. Игры были подобраны с учетом уровня развития наглядно-образного мышления, для разработки были использованы пособия А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников», и Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии». Подобранные дидактические игры направлены на выделение свойств в предметах и объединение предметов по конкретному признаку; целостное восприятие ситуаций, умение опираться на собственный опыт и решать наглядно-образные задачи оперируя образами-представлениями; установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями; умение оречевлять

свои действия; зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны по общему признаку и т.д.

Одно из важных условий в коррекционной работе является индивидуальный подход к каждому ребенку.

Таким образом, поставленная нами цель: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по коррекции наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта была достигнута. Поставленные задачи исследования можно считать решенными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Л.Б. Баряева. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 320 с.
2. Большой психологический словарь/Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Варенова Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: Учебное пособие для вузов. / Т.В. Варенова. – Минск: Асар, 2005. - 287 с.
4. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3-х т. – Т. 2, Л.: ЛГУ, 1974-1981.
5. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А Венгер и др. – Москва: Просвещение, 1989. – 127 с.
6. Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л.А Венгер, Мухина В.С. – Москва, 1988. – 336 с.
7. Венгер, Л.М. Психические процессы– т. 2, [Текст] / Л.М Венгер // Мышление и интеллект. – издательство Ленингр. Ун-т им. А.А. Жданова, 1976. – 342 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости [Текст] / Л.С Выготский. – Москва: Лабиринт, 2000 – С. 231 - 257.
10. Обучение и воспитание умственно отсталых дошкольников. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко, Н. Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина. – Москва: 2001. – 96с.
11. Екжанова Е.А. Организация коррекционно-развивающего процесса в условиях специализированного учреждения для детей с

нарушениями интеллекта[Текст]/Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева //Дефектология. - 2002. - №3. – С.10-13.

12. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии [Текст] / А. В. Запорожец. – Москва.,2000. – 243 с.

13. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2-ух томах [Текст] / А.В.Запорожец. – Москва: Педагогика, 2001.– 318 с.

14. Зайцев Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика: учебное пособие[Текст]/Д.В. Зайцев. – Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. – 40с.

15. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 390с.

16. Катаева А.А., Дошкольная олигофренопедагогика[Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений /А.А. Катаева. Стребелева Е.А. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

17. Катаева, А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание [Текст]/ А.А Катаева // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития. – Санкт-Петербург.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 153-156.

18. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений [Текст]/ В.В. Лебединский. – Москва: Издательский центр "Академия", 2003.-144 с.

19. Лурия, А.Р. Язык и мышление [Текст] / А.Р.Лурия. – Москва: Педагогика, 2003. – 320 с.

20. Максимова Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: учебное пособие [Текст] / Н.Ю. Максимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000.- 155с.

21. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В. С. Мухина. – Москва: 1999. – 488 с.
22. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие [Текст]/ Н.М. Назарова. – Москва: Академия, 2007. – 400 с.
23. Немов Р.С. Психология: Учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд.[Текст]/ Р.С.Немов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
24. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / под ред. Б.П. Пузанова. – Москва: Академия, 2001. - 272 с.
25. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) [Текст]/Л.Ф. Обухова. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 152 с.
26. Основы специальной психологии: Учебное пособие для студентов [Текст]/ под ред. Л. В. Кузнецовой. — Москва: Академия, 2007. - 480 с.
27. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 109с.
28. Пиаже Ж., Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. – Санкт Петербург: Питер, 2003. - 192с.
29. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии / под ред. Проф. У.В. Ульенковой.- Санкт-Петербург: Питер, 2007.-304 с.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.
31. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С. Я. Рубинштейн. - Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

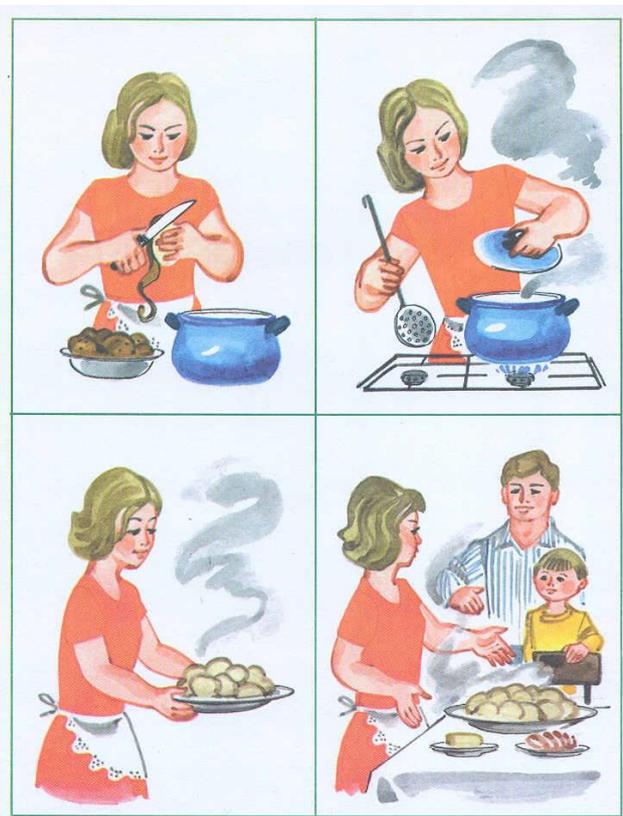
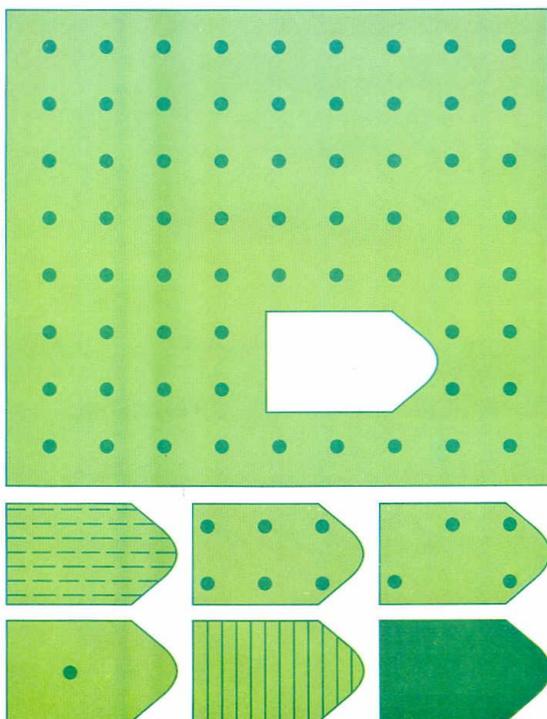
32. Саенко Ю. В. Специальная психология. / Ю. В. Саенко Москва: Просвещение, 2006. – 182с.
33. Соколова, Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Д. Соколова. - Москва: Просвещение, 2006. – 300с.
34. Специальная психология: Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.//[Текст]Под ред. В. И. Лубовского.– Москва: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
35. Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.А. Катаева. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
36. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» [Текст] / Е.А. Стребелева, Г.А.Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - 4-е издание. - М.: Просвещение, 2009. - 164.С.
37. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. – Москва: Владос, 2005. – 184 с.
38. Трофимова Н.М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]/ Н.М. Трофимова, С.П. Дуванова. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. - 304 с.
39. Фадина Г.В. Специальная дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов [Текст] / Г. В. Фадина. - Балашов: Николаев, 2004. — 80 с.
40. Федосеева О. А. Особенности развития мышления у детей с умеренной умственной отсталостью [Текст] / О. А. Федосеева // Молодой ученый. — 2013. — №1. — С. 323-325.

41. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст]/ И.В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2004. – 349 с.
42. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына // Социализация детей с нарушением интеллекта. – Санкт-Петербург: 2-е изд., перераб. и дополн, 2005. — 477 с.
43. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. - Москва, 1978. — С. 14.
44. МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380>, свободный. – Загл. с экрана.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

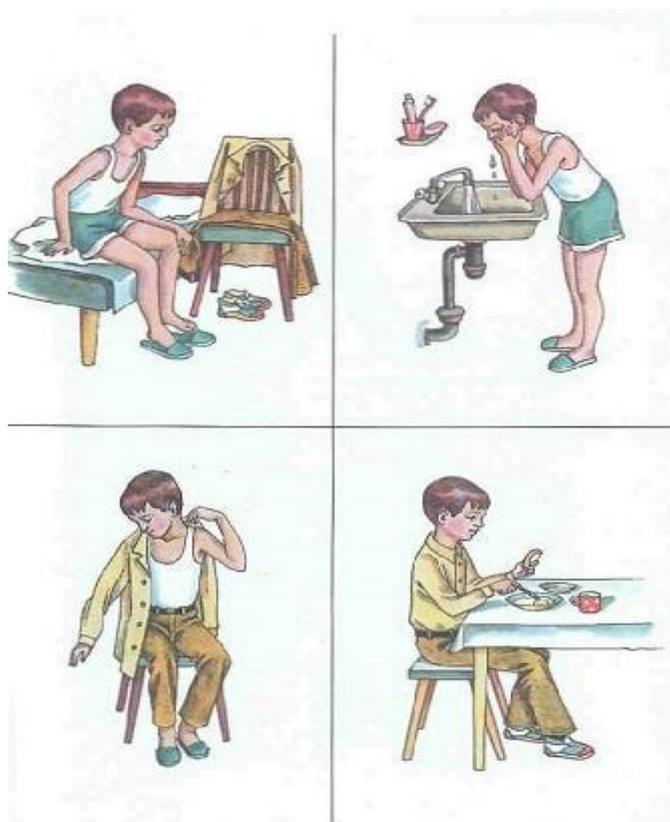
Стимульный материал к диагностической методике С.Д. Забрамной

«От диагностики к развитию»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Наглядный материал для проведения дидактических игр «Утро мальчика»



«Сделай целое»

